

**A COMPREENSÃO SOBRE GÊNEROS DISCURSIVOS E SEQUÊNCIAS
TEXTUAIS DEMONSTRADA POR PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA CANDIDATOS EM CONCURSO PÚBLICO ELABORADO
PELA COMPERVE PARA O MUNICÍPIO DE NATAL/RN**

Willame Santos de Sales

COMPERVE/UFRN e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

E-mail: willame.sales@ifrn.edu.br

Resumo: O ensino de língua portuguesa, à luz dos documentos oficiais e das modernas teorias da linguagem, pressupõe o domínio das concepções de gêneros discursivos e sequências textuais. Essas são duas das mais basilares noções que podem/devem orientar a prática pedagógica na disciplina e têm sido discutidas por docentes, teóricos e pesquisadores da área, como Mikhail Bakhtin, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly e Jean-Michel Adam. Considerando isso, decidimos investigar a compreensão desses dois conceitos demonstrada por professores de língua portuguesa. Para tanto, tomamos, como objeto, duas questões (de números 24 e 25) do concurso público para professor de Português do município de Natal, elaborado pelo Núcleo Permanente de Concursos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, realizado em 2015. O certame foi constituído de provas com questões de múltipla escolha, de modo que, por meio de análise estatística, obtivemos os resultados gerais dos candidatos em cada questão da prova, incluindo o desempenho em cada opção de resposta. Analisando os percentuais de acerto e de erro, foi possível teorizar sobre eventuais problemas na formação docente, representados pela recorrência dos erros. As análises empreendidas são norteadas pelas concepções de linguagem e gênero discursivo (BAKHTIN, 2011a; 2011b), sequências textuais (ADAM, 1992) e erro (NÚÑES, 2009). Os resultados demonstram que apenas 38,8% dos candidatos conseguem identificar as características estilístico-composicionais do gênero discursivo (questão 24), marcando a opção de resposta correta, enquanto 49,6% conseguem perceber corretamente as sequências textuais em que o texto é planejado (questão 25). A maioria dos professores-candidatos assinala uma das opções de resposta incorretas, confundindo ou desconhecendo, desse modo, um ou mais elementos constitutivos do gênero ou da sequência textual evidenciados nessas opções. O desempenho dos candidatos aponta para uma possível deficiência no processo formativo do professor, o que requer ações, por parte dos agentes de formação inicial e/ou continuada, no sentido de aperfeiçoar tal processo.

Palavras-chave: gêneros discursivos, sequências textuais, compreensão do professor, concurso público, COMPERVE.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva problematizar as concepções de gênero discursivo e de sequência textual com base no desempenho dos candidatos em duas questões (números 24 e 25) da prova de conhecimentos específicos do concurso público para o cargo de professor de Português do município de Natal/Rio Grande do Norte. A prova foi composta de 30 questões de múltipla escolha, sendo 10 de conhecimentos de didática e 20 de conhecimentos específicos de Língua Portuguesa, nestes incluídos conteúdos relacionados às concepções de gêneros discursivos e sequências textuais, materializados nas duas questões objetos desta análise. O concurso foi realizado pelo Núcleo Permanente de Concursos (COMPERVE), órgão vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e referência na realização de concursos públicos e outros processos seletivos.

Considerando a natureza do campo empírico desta pesquisa - uma prova de concurso público com questões de múltipla escolha para cargo de professor -, é necessário considerar a noção de erro, o que, no âmbito dos estudos linguísticos, não tem sido tarefa fácil, uma vez que, via de regra, erros têm sido associados a desvios, cometidos por falantes e/ou escreventes, em relação à gramática normativa da língua.

Obviamente, admitir que erro linguístico se confunde com transgressão à norma gramatical ou ao sistema da língua é assumir uma postura teórica na qual a linguagem deve ser entendida como expressão do pensamento ou como sistema de regras e de organizações utilizadas por determinada comunidade linguística para fins de comunicação e compreensão entre si (SAUSSURE, 2006). Conforme sabemos, não é essa a concepção de língua/linguagem que embasa o ensino de Língua Portuguesa preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) e demais documentos orientadores do ensino de língua materna.

Na direção oposta dessa noção de erro, estudiosos das línguas se posicionam até mesmo pela inexistência do erro linguístico. É o caso de Bagno (2013), para quem “do ponto de vista científico, simplesmente não existe erro de português” (p. 148). A ideia de erro, geralmente impingida às classes menos favorecidas, refletiria uma confusão entre língua e gramática normativa ou uma tentativa de subordinação pela classe dominante, que impõe um padrão linguístico (norma culta, variante de prestígio) a ser seguido e condena todas as variantes que possam competir com ele. Para linguistas que adotam tal posição, mesmo o chamado “erro” tem suas explicações linguísticas (cientificamente falando) e, portanto, não pode ser considerado falha de realização ou de desempenho do falante ou escrevente.

Essa discussão insere-se, comumente, no âmbito das práticas de linguagem orais ou de produção escrita, em que se pode evidenciar mais claramente a “transgressão” à norma culta da língua. Porém, quando se trata de observar erros a partir do desempenho de candidatos em concurso público de provas com questões de múltipla escolha, a discussão ganha outros contornos, pois o contexto não possibilita a aferição do desempenho linguístico do candidato com base em suas competências de oralidade ou de escrita, mas apenas na competência de leitura. Vale lembrar: em uma prova desse tipo, o candidato deve ler o enunciado da questão, julgar todas as opções de resposta e marcar apenas uma delas, a considerada correta.

Ocorre que o julgamento feito pelo candidato, para além da discussão sobre a existência ou não do erro linguístico, pode ser eivado de fatos que o levam a entender como correta uma opção errada de resposta. Os motivos que levam candidatos a fazerem julgamento equivocado de uma questão podem estar associados a diversos fatores, tais como alta complexidade da pergunta, falta do conhecimento específico necessário ou das estratégias adequadas à resolução do problema, incapacidade de processamento de informações, desconhecimento da norma padrão da língua, erros de leitura, entre outros (JOHNSTONE, 1984; KEMPA, 1991; NÚÑEZ, RAMALHO E SILVA, 2008). Alguns desses motivos são claramente intangíveis no âmago desta pesquisa. Outros, porém, podem ser problematizados.

Neste trabalho, assumimos o conceito de erro proposto por Núñez (2009), para quem podemos definir o erro em termos do desvio do candidato em relação ao padrão estabelecido ou ao modelo de atividade proposto. Nesse sentido, no âmbito de um concurso público de provas com questões de múltipla escolha, iremos compreender o **erro** como a marcação equivocada da opção de resposta à pergunta da prova.

Nesse diapasão, e considerando importante criar inteligibilidade sobre a necessidade de compreender os erros e as dificuldades de apreensão, pelos professores, das concepções de gêneros discursivos e sequências textuais exploradas nas questões da prova em tela, envidamos esforços para desenvolver pesquisas, em parte, consubstanciadas no presente artigo. Compreender essas dificuldades enfrentadas pelos professores pode significar um primeiro passo para aperfeiçoar sua formação sobre conceitos linguísticos necessários à atuação profissional docente.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

A fim de perpetrarmos o presente estudo e atingirmos os objetivos propostos, adotamos basicamente três procedimentos: 1) leitura de bibliografias sobre noção de erro e concepções de gênero discursivo e sequências textuais; 2) análise das questões 24 e 25 da prova do concurso público para professor de Português do município de Natal/RN, considerando o conteúdo exigido e o desempenho dos candidatos em cada questão; e 3) aproximação entre as análises e as teorias que as sustentam.

É importante, antes de tudo, elucidar o contexto do concurso público, da prova e das questões objetos desta análise. Como já adiantado, tomou-se o concurso público de provas e títulos realizado pela COMPERVE com o fito de selecionar professores das diversas disciplinas do conhecimento escolar da rede pública municipal de ensino de Natal, capital do Rio Grande do Norte (RN). Entre as disciplinas, estava a de Língua Portuguesa, campo deste estudo.

Na seleção para professor de Português, campo empírico desta pesquisa, houve 859 inscritos, que concorreram a 16 vagas; uma demanda inicial de, aproximadamente, 53 candidatos por vaga. Para esse cargo, realizaram efetivamente a prova 742 candidatos. Destes, 354 candidatos declararam, no ato da inscrição, terem se formado no curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas da UFRN; os demais 388 declararam ter se formado em outra instituição de ensino.

O perfil socioeconômico dos candidatos inscritos é bastante heterogêneo, mas, considerando a exigência legal do cargo (professor de Português), todos são formados em Letras e têm habilitação específica em Língua Portuguesa, e, de acordo com dados obtidos junto à COMPERVE, 74,8% do total geral de inscritos são mulheres, 24,9% são homens e 43,1% exercem algum tipo de atividade remunerada, com carteira de trabalho assinada ou não.

A prova para o cargo de professor de Português foi composta por 30 questões de múltipla escolha, sendo 20 atinentes a Conhecimentos Específicos de Língua Portuguesa, com base em programas de estudos previamente determinados. Cada uma das questões apresentava quatro opções de respostas, das quais apenas uma era correta.

Entre os conteúdos programáticos definidos para o cargo de professor de Português, um foi abordado nas questões que servem de base a esta pesquisa. É ele:

a) Gêneros discursivos orais e escritos e tipos textuais – as habilidades esperadas dos candidatos, em relação a esse conteúdo, envolviam conceituar e caracterizar gêneros discursivos e tipos textuais, distinguir gêneros discursivos e tipos textuais e avaliar as implicações pedagógicas do ensino de gêneros e tipos textuais nas aulas de língua portuguesa.

1.1. O CÓRPUS DA PESQUISA

As análises empreendidas nesta pesquisa têm como base o desempenho dos candidatos considerando apenas as duas questões da prova de conhecimentos específicos para o cargo de professor de Língua Portuguesa a seguir (as hachuras correspondem à resposta correta para a questão). Apresentamos também o texto que serviu de base para a elaboração das referidas questões além dos percentuais de desempenho dos professores-candidatos em cada uma delas.

As questões de número 23 a 26 referem-se ao Texto 2, reproduzido a seguir.

Texto 2

Uma viagem no tempo

Os limites da cidade iam até a Avenida 15 (Bernardo Vieira), onde havia um posto fiscal, chamado Corrente, que fiscalizava saídas, entradas e bandeiras. A pista de asfalto, construída pelos americanos durante a Segunda Guerra Mundial, serpenteava entre dunas, silêncios e verdes até Parnamirim. Os outros limites, a leste e oeste, tinham mais esplendor: o rio Potengi e o mar de águas mornas.

Nas marés altas, os botos vinham brincar nas águas do Potengi. Nas marés cheias de medo, diziam alguns, os cações faziam expedições, furiosos, famintos, cortando as águas com a lâmina de suas barbatanas. Os meninos pescavam morés, pulavam da Pedra da Chapuleta ou desafiavam os cações, fazendo torneios de cangapés no meio do rio.

O mar era um latifúndio azul-turquesa ao alcance de todos. Perto da Fortaleza dos Reis Magos, estrela dos lusíadas, pétrea sentinela, havia o Poço do Dentão, com suas grutas, seus mistérios, sua inexplicável profundidade à beira-mar. Itamar, que depois seria personagem de romance, jurava de pé junto: numa das grutas do poço, havia um tesouro escondido pelo pirata Riffault. Todos os dias, os meninos pobres mergulhavam à procura da arca cheia de ouro e pedras preciosas. Viviam desse sonho.

Perto da Rua da Estrela, morava uma viúva sem filhos, jovem e bonita. Não saía de casa, não cumprimentava ninguém, não devolvia a bola que caía nos seus domínios. Numa tarde, os meninos olhavam pelas brechas do portão, em busca de mais uma bola perdida, quando surgiu um daqueles alumbramentos de que fala Manuel Bandeira. A viúva brincava com seu cachorrinho, dançando e levantando a saia para o animal, que corria à sua volta. As coxas eram roliças e a calcinha, ai!, era de cor clara. Naquele dia, houve jogos olímpicos em homenagem a Onan.

Nas matinês do cinema Rex, nossos sonhos cavalgavam na garupa do cavalo do Zorro. Ajudávamos o herói a esmurrar o vilão e também queríamos beijar a mocinha, mas isso o amigo de máscara negra não permitia. Tão difícil quanto beijar a namorada do herói dos seriados era beijar a namorada de verdade. O namoro tinha suas regras rígidas: com duas semanas, ela permitia pegar na mão; com três semanas, um beijo no rosto; com um mês, um beijinho na boca, mas nada de prospecções de língua. A mocinha que permitisse mais do que o estabelecido corria o risco de ficar falada.

Bons tempos, mesmo com essas restrições. As ruas descalças, o rio, o mar, os vastos espaços nos levavam a descobertas, aventuras, saudáveis estripulias. Desde cedo, os meninos aprendiam a desafiar perigos. Havia mendigos valentões, que odiavam os seus apelidos e poderiam ferir gravemente um daqueles pirralhos com uma pedrada certa ou um murro no pé do ouvido. Mas nenhum mendigo podia passar perto da turma, sem ouvir o seu apelido gritado em coro. "Caju Azedo! Cadê a castanha?", ele dizia que as nossas mães, coitadas, guardavam a castanha num lugar muito reservado lá delas... Ah, Natal da minha infância, gaveta de sonhos, território das minhas grandes amizades.

CASTRO, Nei Leandro de. Uma viagem no tempo. Tribuna do Norte, 6 jan. 2006. p. 2.

24. Considerando a organização estilístico-composicional, o texto de Nei Leandro configura-se como

	DESEMPENHO
A) memória, cuja intenção é historiar, por meio de reminiscências do autor, a rotina provinciana das crianças durante a sua infância.	39.2%
B) biografia, cuja intenção é mostrar uma visão subjetiva e autobiográfica do autor em relação à cidade.	3.6%
C) conto, cuja intenção é narrar, de maneira saudosista, as aventuras vivenciadas durante a infância do autor.	18.3%
D) crônica, cuja intenção é criar uma imagem positiva e subjetiva da cidade em que o autor viveu a sua infância.	38.8%

25. No que se refere às sequências textuais presentes no texto, é correto afirmar:

	DESEMPENHO
A) a planificação do texto ancora-se em duas sequências, sem predominância de uma delas.	17.5%
B) a relação de anterioridade e de posterioridade no encadeamento das ações sinaliza a presença exclusiva da sequência narrativa.	24.9%
C) a utilização majoritária do imperfeito do indicativo sinaliza a presença dominante da sequência descritiva.	49.6%
D) a planificação do texto ancora-se em três sequências, sem predominância de uma delas.	8.0%

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Algumas reflexões apresentadas neste trabalho requerem um lastro teórico sem o qual as ponderações realizadas não fazem sentido. Desse modo, a fim de uma satisfatória compreensão, não podemos olvidar de algumas questões, especialmente a concepção sociointeracionista da linguagem e as concepções de gêneros discursivos e sequências textuais. Por isso, a seguir, abordaremos esses três tópicos.

1.2. A LINGUAGEM (E A LÍNGUA) COMO PRÁTICA SOCIAL: UMA CONCEPÇÃO SÓCIO-DISCURSIVO-INTERACIONISTA

Estudar a linguagem sob a perspectiva da prática social é admiti-la como uma atividade axiológica (e não simplesmente como uma abstração), intersubjetiva e interativa. A linguagem é constituída e constitutiva da realidade, é corporificada, concreta e saturada axiologicamente, sendo, portanto, imprescindível considerar tais questões na análise do fenômeno linguístico.

Modernamente, esse imperativo tem sido cada vez mais aceito e praticado pelos estudiosos e um dos primeiros teóricos a considerá-lo foi Mikhail Bakhtin, conforme veremos.

No texto *Para uma filosofia do ato responsável*, escrito na década de 1920, Bakhtin já apontava para uma concepção de linguagem como uma realidade axiologicamente saturada, um fenômeno sempre estratificado não apenas por fatores temporais ou espaciais, mas axiologicamente pelos índices sociais de valor. É por esses fatores que, na visão de Bakhtin (2011b), a linguagem é concreta (em oposição à noção de linguagem enquanto código abstrato) e estratificada pelos valores provenientes da diversificada experiência sócio-histórica dos grupos sociais.

A linguagem, nessa perspectiva, emerge das práticas sociais e é responsável por constituir e fazer circular os diversos discursos característicos destas, discursos estes intrinsecamente ligados às inúmeras esferas da atividade humana, em que a linguagem ocupa papel de destaque. Entender essas afirmações é de suma importância na consecução desta pesquisa.

Sendo assim, compreendemos a linguagem para além da expressão do pensamento ou do domínio de um código ou de um conjunto de regras para transmitir mensagens. Linguagem é um fenômeno social por natureza, um lugar de interação humana, cuja atuação ocorre numa via de mão dupla: o falante/escrevente age sobre o ouvinte/leitor constituindo mútuos compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 2011).

1.3. CONCEPÇÃO DE GÊNEROS DISCURSIVOS

Bakhtin (2011) aborda os gêneros discursivos na perspectiva de enunciados relativamente estabilizados e tipificados ideológica e dialogicamente nas diversas situações sociais de interação, considerando que todas as esferas da atividade humana estão efetivamente relacionadas com o uso da linguagem. Nessa perspectiva, pontuam Pereira & Rodrigues (2009, p. 12)

As realizações linguístico-discursivas se efetuam como enunciados, que se legitimam e refletem as condições sociais de produção que estão pressupostas nas interações de que fazem parte. O enunciado materializa as condições e as finalidades de cada uma das esferas sociais desses enunciados, isto é, os enunciados, como unidades de comunicação, são marcados por regularidades sociotemáticas, socioestilísticas e sociocomposicionais que se estabilizam na forma de gêneros.

Segundo Bakhtin (2011), a riqueza e diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana em relação as suas esferas sociais. Estas, por sua vez, nada mais são do que espaços de regularização e significação social dos gêneros, espaços de interação nos quais os gêneros se constituem e funcionam.

Os gêneros discursivos são, portanto, modelos de textos usados pelos falantes de forma um tanto recorrente no decorrer do tempo, os quais são elaborados por cada campo de utilização da

língua (interpessoal ou social, artístico, científico, político, religioso, dentre outros). Daí serem eles multiformes e heterogêneos. Neles, estão intimamente entrelaçados três elementos básicos: conteúdo temático (assunto), estilo (gerado pelas escolhas pessoais) e construção composicional (macroestrutura, com suas sequências de base e sua configuração geral). São esses os elementos que caracterizarão um gênero e o diferenciarão de outro.

1.4. CONCEPÇÃO DE SEQUÊNCIAS TEXTUAIS

Os textos apresentam diversos níveis de organização interna. O nível da sequência, uma espécie de “espinha dorsal” presente nos textos, é um deles. Esse nível de organização pode se manifestar de seis modos básicos: a sequência dialogal, a sequência narrativa, a sequência descritiva, a sequência injuntiva, a sequência explicativa e a sequência argumentativa. Cada uma delas tem estruturação própria. Assim, por exemplo, quando se afirma que, no texto X, conta-se uma história, está-se afirmando, também, que nele há uma série de procedimentos típicos da sequência narrativa e que são esses procedimentos os responsáveis pelo fato de, no texto referido, haver uma história sendo contada. O mesmo raciocínio é válido para todas as sequências.

Não é comum encontrar textos em que haja apenas uma sequência. Geralmente, tem-se uma dominante e outra(s) que está(ão) subordinada(s) a ela. A sequência descritiva, por exemplo, assim como a sequência dialogal, surgem quase sempre dependentes da sequência narrativa. No caso da sequência argumentativa, por exemplo, o enunciador poderá usar, como argumento para sustentar o ponto de vista defendido, a narração de um fato. Nesse caso, estará recorrendo à sequência narrativa, que, agora, ocupará uma posição subordinada.

O importante, por exemplo, é saber que cada sequência tem uma estruturação própria e que elas podem se inter-relacionar. Cabe ao leitor/produtor de textos ser capaz de reconhecer, como leitor, os procedimentos peculiares a cada uma delas e fazer uso devido desses procedimentos, ao produzir textos.

De acordo com Adam (1992), o texto classificado como narrativo caracteriza-se por ter a sequência narrativa como dominante (no caso de também estarem presentes a dialogal e a descritiva, por exemplo) ou exclusiva (no caso de não haver outras sequências presentes no texto). Tal sequência caracteriza-se por: a) presença do relato de um fato real ou fictício; b) presença de verbos encadeadores da história (relato do fato), dispostos numa relação de causa-consequência (anterioridade – posterioridade) ou concomitância e flexionados no pretérito perfeito ou presente do modo indicativo; e c) presença de uma macroestrutura composta, quando completa, das seguintes partes: situação inicial / complicação / resolução / situação final / moral ou avaliação.

Já a sequência descritiva, para esse mesmo teórico, caracteriza-se por construir a imagem de um objeto. Quando o enunciador de um texto assume a atitude linguística da descrição, ele nomeia (dá existência a um objeto), qualifica (apresenta características individuais/coletivas de um objeto) e localiza-situa, no tempo e no espaço, um objeto.

Pode-se, portanto, dizer que uma sequência descritiva (completa ou não) procura apresentar as características de um objeto qualquer inscrito num momento estático do tempo. Essa sequência pode ser exclusiva ou dominante, uma vez que outras sequências podem estar presentes. Embora não seja muito comum, a descrição pode se apresentar exclusiva em alguns gêneros como resenhas, poemas e crônicas. Geralmente, ela se apresenta subordinada a outras sequências como a narrativa ou a argumentativa. Além disso, o enunciador, pelos aspectos que seleciona, pela adjetivação e outros recursos, pode transmitir uma imagem negativa ou positiva daquilo que descreve.

1.5. CONCEPÇÃO DE ERRO NO CONTEXTO DESTA PESQUISA

Embora, em um contexto escolar, o erro possa ser considerado significativo para a aprendizagem do estudante, no sentido de que pode ajudá-lo a passar de um estágio de desenvolvimento para outro mais avançado, na situação de uma prova de concurso, o erro assume um caráter negativo, uma vez que pode representar o insucesso do candidato naquele certame. Levando em conta essas peculiaridades, é necessário definir uma concepção que compatibilize as noções de erro no contexto de produção textual oral ou escrita e de erro no contexto de uma prova de concurso com questões de múltipla escolha.

Aqui, tomaremos a definição de Núñez (2009), para quem o erro pode ser considerado o desvio da resposta em relação ao padrão estabelecido ou ao modelo da atividade. Na situação de uma prova de concurso, o candidato necessita assinalar a resposta que considere mais adequada à situação proposta pela questão. Para tanto, é necessária a leitura do enunciado para a resolução de um problema dado. Durante esse processo, o candidato pode cometer uma falha na solução do problema e marcar uma resposta incorreta. A isso estamos chamando *erro*.

4. ANÁLISE DAS QUESTÕES E DOS RESULTADOS OBTIDOS PELOS CANDIDATOS

Conforme já dito, das 20 questões de conhecimentos específicos de Língua Portuguesa para o cargo de Professor de Português da Prefeitura de Natal, apenas as questões 24 e 25 interessam a esta análise. O texto-base para a sua formulação foi “Viagem no tempo”, do escritor potiguar Nei Leandro de Castro. Trata-se de uma crônica por meio da qual o autor busca criar uma imagem

positiva e subjetiva da cidade (Natal, capital do Rio Grande do Norte) em que viveu a infância. Para tanto, recorre fundamentalmente a estratégias de descrição de como era a vida na época enfocada.

A questão 24 exigia do candidato a mobilização de conhecimentos relativos ao conceito de gêneros discursivos. Para responder corretamente, era necessário, em primeiro lugar, distinguir quatro gêneros discursivos: memória (opção de resposta A, incorreta), biografia (opção de resposta B, incorreta), conto (opção de resposta C, incorreta) e crônica (opção de resposta D, correta); e, em seguida, depreender a intenção comunicativa do texto. Essa questão teve um índice de acerto de apenas 38,8%, ou seja, mais de 60% dos candidatos não foram capazes de identificar que o texto se configurava como crônica. 39,2% dos candidatos marcaram a opção de resposta A, isto é, afirmaram que o texto era uma memória cuja intenção era historiar a rotina vivida na infância do autor. Ao analisar o texto, percebe-se que o autor não historia ou narra sua infância; na verdade, ele a descreve.

Os candidatos que marcaram as opções de resposta A, B ou C julgaram, respectivamente, que o texto, do ponto de vista estilístico-composicional, era uma memória, uma biografia ou um conto, cuja intenção comunicativa estava atrelada aos atos de historiar, mostrar ou narrar. Tais candidatos não foram capazes de perceber que, na configuração do texto, o autor adotou os procedimentos característicos da descrição, e não da narração (historiar, contar) ou explicação (mostrar).

A questão 25, por sua vez, exigia do candidato a mobilização de conhecimentos relativos ao conceito de sequências textuais. Para responder corretamente, era necessário, em primeiro lugar, identificar as sequências textuais presentes na crônica; em seguida, caracterizar cada uma delas; e, finalmente, determinar se havia (ou não) predominância de uma sequência em relação às demais. Essa questão teve um índice de acerto de 49,6%, ou seja, mais de 50% dos candidatos não foram capazes de perceber que a utilização majoritária do pretérito imperfeito do indicativo é marca característica da sequência descritiva. 24,9% dos candidatos marcaram a opção de resposta B, isto é, afirmaram que o texto se configurava a partir de relações de anterioridade e posterioridade, o que é marca característica da sequência narrativa, entendida, na opção de resposta, como sequência exclusiva. Ao analisar o texto, percebe-se que o autor não historia ou narra; na verdade, ele constrói imagens, utilizando, para isso, procedimentos majoritariamente tendentes a descrição.

Os candidatos que marcaram as opções de resposta A, B ou D julgaram, respectivamente, que o texto ancora-se em duas sequências, sem predominância de uma (o que não é verdade, pois há predominância da descrição); o texto ancora-se exclusivamente na sequência narrativa (o que também não é verdade, posto que há, inclusive majoritariamente, procedimentos de descrição); o

texto planifica-se por meio de três sequências textuais sem predominância de uma delas (o que não é correto, pois há predominância da descrição). Tais candidatos não foram capazes de perceber que, na configuração do texto, o autor adota os procedimentos característicos da descrição, ao utilizar majoritariamente o pretérito imperfeito do indicativo para descrever como era sua infância em Natal, e não procedimentos da narração (historiar, contar) ou explicação (mostrar).

É interessante observar que as concepções de gênero discursivo e de sequências textuais estão interligadas, de sorte que, se o texto pode ser chamado de crônica descritiva, espera-se que nele predomine a sequência descritiva, e não narrativa ou outra qualquer, embora estas possam aparecer. No entanto, grande parte dos candidatos-professores não demonstra ser capaz de perceber essa relação. A análise do desempenho dos candidatos nas duas questões em comento permite-nos chegar às seguintes constatações:

- 1) menos da metade dos candidatos que realizaram a prova foi capaz de identificar e caracterizar corretamente o gênero discursivo e a sequência textual predominante. É importante salientar que essas noções são basilares para a prática profissional do professor de Língua Portuguesa;
- 2) em uma escala de dificuldade parametrizada pelo desempenho dos candidatos nas três questões analisadas, é mais difícil identificar e caracterizar o gênero discursivo do que identificar a sequências textuais e suas características.

5. CONCLUSÕES

As concepções de gêneros discursivos e sequências textuais são basilares para o ensino de Língua Portuguesa e estão intrinsecamente relacionadas. As duas questões analisadas nesta pesquisa exploram, portanto, conteúdos básicos que todo professor de língua portuguesa deveria dominar a fim de levar a cabo um ensino adequado.

O que se percebe, no entanto, a partir das análises empreendidas nesta pesquisa, é que mais da metade dos candidatos que responderam às questões 24 e 25 da prova do concurso para professor de Português do município de Natal/RN não é capaz de identificar o gênero discursivo do texto e caracterizar as sequências textuais relacionadas ao texto da prova. Tal problemática ganha contornos preocupantes porque essas são concepções basilares, capazes de orientar boa parte da prática pedagógica do ensino de língua materna.

Sendo assim, em vista das constatações resultantes da análise do desempenho dos candidatos, esta pesquisa aponta para uma necessidade de reflexão profunda sobre os processos de formação de

professores de Língua Portuguesa no Rio Grande do Norte, uma vez que, conforme os resultados deste trabalho, a maioria dos professores-candidatos, ao menos no tocante aos conteúdos abordados, está aquém do esperado para o desempenho da prática profissional.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. **Les textes: types e prototypes** (récit, description, argumentacion, explicacion e dialogue). Paris: Editions Nathan, 1992. (Série Linguistique)
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 55. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011a.
- _____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011b.
- BRASIL - Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: Parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2000. 71 p.
- GERALDI, João Wanderley (org.); ALMEIDA, Milton José de *et al.* **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- JOHNSTONE, A. H., New Stars for the Teacher to Steer By. **Journal of Chemical Education**, 61(10), p.847–849, 1984.
- KEMPA, R. Students learning difficulties in science. Causes and possible remedies. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 9, n. 2, p. 119-128, 1991.
- NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev, Galperin**. Formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Líber Livro, 2009.
- _____; RAMALHO, B. L.; SILVA, M. A. Análise das provas de Biologia nos vestibulares da UFRN: uma aproximação às dificuldades da aprendizagem. In: PEREIRA, M. G.; AMORIN, A. C. R. de (orgs). **Ensino de Biologia: fios e desafios na construção de saberes**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2008. p. 222-248.
- PEREIRA, R. A. Rodrigues, R. H. **Perspectivas atuais sobre gêneros do discurso no campo da lingüística**. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura. Ano 05 n.11 - 2º Semestre de 2009.
- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 27ª ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix: 2006.